

| | |
|-------------|---|
| Title | 学び支援プロジェクト(大学生活編)における学生の参加 動機について |
| Author(s) | 水間, 玲子 |
| Citation | 京都大学高等教育研究 (2002), 8: 75-99 |
| Issue Date | 2002-12-01 |
| URL | http://hdl.handle.net/2433/54112 |
| Right | |
| Type | Departmental Bulletin Paper |
| Textversion | publisher |

学び支援プロジェクト（大学生活編）における 学生の参加動機について

水 間 玲 子
(奈良女子大学文学部)

Student Motivation to Attend the “Learning Support Project for University Students: The Version of University Life”

Reiko Mizuma
(Faculty of Letters, Nara Women's University)

Summary

The purpose of this study to consider about the students' motivation to attend the class “Psychology of University Student”, held as a part of university students' life in a series of “Learning Project.” The most remarkable character of this class was the main element of this class was discussion by student themselves, and the most reason of students' attendance was also this structure. Why were students so motivated to such a style? According to the results of a series of questionnaire survey or interview, the attractive points of discussion were summarized the following. The first point was to be given the “field” to interaction anything they want to do without anxiety about relationship, the second point through such interaction they got feeling of fulfillment. However, they had to many tasks to make their discussion fruitful and commit themselves to their own theme. To keep their motivation highly, to find the theme connected with the core of their problem and to get a partner to discuss the theme honestly. When they faulted to do them, the ability to distinguish between the problem of discussion and the whole evaluation of the class was needed to overcome it. For the future task, we have to consider about the intervention to recover or keep their motivation and the location of the class for students in their university students' life.

はじめに

本稿は、2001年度後期に全学共通科目（選択科目）としておこなわれた「大学生の心理学」（火曜3限、担当教官：溝上慎一・京都大学高等教育教授システム開発センター講師）における、学生の参加動機について報告するものである。

シラバスによると、この授業の“テーマと目的”は、「基本的にはより発展した見方や人格の形成、より良い大学生活を過ごすための一機会を提供する」こととされている。そして、同じ欄に「受講者は、講師の提供するテーマや各自が抱えている固有の問題意識にもとづきながら、他の学生とのコミュニケーションをすることが求められる。また、一般にいわれている大学生の姿に対する考察・議論もおこない、自身の置かれている時代的、社会的位置づけへの洞察も深める」旨が書かれていた。シラバスにおいて学生にその概要が伝えられる時点で、受講者は積極的に問題に取り組んだり、他の学生とのコミュニケーションをしったりすることが不可欠であること、さらに自分自身で深く考えていかねばならないことが、明言化されていたのである。“授業計画と内容”の欄には、「概論と演習の比率は2対8である」こと、他の学生とのコミュニケーションを通して授業者の提供するテーマや各自の問題意識を深めることを求められる授業であることが説明されていた。それらは、1) 自分の生き方や学業、社会のことなど、より広く深

く考えてみたいという積極的な姿勢を持っていること、2) 主体的にコミュニケーションやグループディスカッションに参加できること、3) 人の意見や問題意識に積極的に耳を傾け、意見や感想を述べられること、4) 相手が傷つくような罵倒や中傷をしないこと。共感的理解と共同で問題を発展、形成する志向性を有すること、の4つの受講条件に反映されていた。その他、成績は出席状況を重視し、最終的にはレポートを提出させること、また、この授業は実験的授業であり、授業時にビデオ撮影や適宜アンケート調査を行うことがあることが記載されていた。

この授業が大学における他の授業とは性質を異にするものであることは、シラバスからも十分に想像できる。学生達は授業の受講登録に際しては、シラバスの情報に頼るわけであるから¹⁾、この授業を受講しようと思った学生は、シラバスから得られる授業内容そのものに、何らかの点でひかれたのではないだろうか。なぜならこの授業は、ただ出席したらよい、というわけではなく、受講するにはある程度の負担が伴うと考えられるため、それを越える何かが学生をひきつけたのではないかと思わざるを得ないからである。

「大学生の心理学」は、学生の主体的参加と強いコミットが要求される授業である。学生を授業に主体的に参加させる授業の在り方自体が、授業を魅力的にする重要な要素であるという認識自体は近年高まりを見せている。たとえば日本私立大学連盟(1999a、1999b)によると、学生との対話や相互性抜きには、もはやよい授業はつくれないと多くの教員が感じていることが報告されているし、赤堀(1997)は、有効な教授技術を紹介しながらも、よい授業においては、やはり授業者と学生とのコミュニケーションや双方向的なやりとりが必要であると述べている(cf. 溝上、2002)。その点も含め、学生達自身が「大学生の心理学」という学生参加型の授業にいかにかひかれ、いかにかコミットしていったのかを明らかにしていくことを本稿の目的とする。

1. 授業の概要

1-1. 授業の流れ

2001年度後期に実施された「大学生の心理学」(以下、「本授業」と表記する)は、授業担当教官によると導入教育の1つとして位置づけられる。導入教育といえば、「講義の受け方」、「ノートの取り方」にはじまり、図書館の使い方など、具体的な大学での学習スキルに関する教育(e.g., 藤田、2002)が思い浮かぶ。しかしながら、本授業は、導入教育の一つとはいえ、そのような具体的なスキルの習得をめざす性質のものではない。学生に“大学における学びの動機”を与えることをめざす導入教育であった。

具体的内容を示すために、まず本授業の概要を示すこととする(表1参照)。まず、学生たちは4月の受講登録時に²⁾、この授業を受けるための“受講登録アンケート”を提出することを求められた。その内容をもとに、50名の受講者を選出すること、参加意欲のある学生を期待すること、受講者の発表は後日掲示板にて行うことが文面で伝えられた。またそこでは、学生に対する課題として、以下のものが与えられた。

1. あなたは、この授業を通してどんなことを知りたい、考えてみたいと思いますか。もっとも関心のあるトピックを1つ取り上げて、なぜ関心を抱くのか、それについて今自分はどのように考えるのか、他の学生とどのような議論をしてみたいか、自由に論じてください。トピックは、例を参考にしていただいてもけっこうです。(例) 自分、生き方、人間関係、将来、大学、ジェンダー、社会、国際化など。
2. あなたは、なぜこの授業を受けてみようと思いましたか。またこの授業に何を期待しますか。自由にお書き下さい。

さらに、シラバスに掲げていた4つの事項(前掲)に、5) 研究に関する種々の協力をおこなうこと、を加えた5つの事柄がこの授業を受けるための条件として示され、それに対して同意するか否かの回答が求められた。本授業は、受講登録の段階から、厳しい課題を学生につきつけ、その負担に耐える者を選抜するという仕組みを取っていたといえる。この時点で、授業の趣旨に同意し、上記の2つの設問に回答して受講登録にまで至った学生は41名であった。

第一回目の授業は、10月2日に実施された。最初の40分ほどでコース・イントロダクションがなされた。シラバスにそって、この授業の目的や性質、特殊性などが説明された。また、徹底的な学生参加の授業であるため、受け身で聞いているだけの講義を期待している学生は受講を遠慮して欲しいということが再び強調された。また、このような授業の場合、深い自己洞察が求められるため、自我が弱い者、内省に耐えられない者にとってはある種危険な側面を

表1 授業の大まかな流れ

| 時期 | 実施日 | その日の授業内容 | 宿題 | 実施アンケート類 ^{a)} |
|-----|-----------------|--|---------------------------------------|------------------------|
| 開始前 | 4月初旬 | シラバスにて授業の概要説明 | | 受講希望登録アンケート |
| 導入期 | 第1回 (10/2) | コース・イントロダクション 小グループ(6人単位)の作成→自己紹介 | | 初回アンケート |
| | 第2回 (10/9) | 戦後の大学生論(講義) 〔4限15:00〜〕希望者ビデオ視聴会(7人参加) 〔夜〕飲み会(懇親会)18:00〜 約30人参加 | レポート作成『現代大学生について』or『現代に生きる大学生としての「私」』 | |
| 前半期 | 第3回 (10/16) | グループ・ディスカッション1:宿題レポートをもとに | | リフレクション・シート |
| | 第4回 (10/23) | グループ・ディスカッション2:前回の振り返りレポートでの課題をもとに | | リフレクション・シート |
| 転換期 | 第5回 (10/30) | これまでのディスカッションの反省および議論のまとめ(KJ法) | KJ法を仕上げてくる | |
| 後半期 | 第6回 (11/6) | グループディスカッション3:グループディスカッションをもとにした議論の発展 | 第1次原稿作成 | リフレクション・シート(宿題) |
| | 第7回 (11/20) | 第1次原稿を班のメンバーで見せあい意見交換 | 第1次原稿修正、 第2次原稿の作成 | |
| | 第8回 (11/27) | 第2次原稿をメンバーを代えて再度意見交換 | 最終稿の完成 | |
| | 第9回 (12/4) | 原稿冊子(皆の最終稿)を読んで4つの次元で評価 | 評価シートの完成 | |
| 終結期 | 第10回 (12/11) | 評価シートの提出、最終原稿冊子から議論したい人を3人選び、自由に移動して議論 | | リフレクション・シート(宿題) |
| | 第11回 (12/18) | 学生によって選ばれた4名による発表会 | | 最終アンケート |
| 終了後 | 1月 25-28日 | 共同研究スタッフによる個別インタビュー (一人約40-50分程度) | | |

a) アンケート類の内容は、附録1〜3を参照されたい。

もつこと(溝上・田口、1999)、それ故、それに耐えられないと思う者も受講を遠慮してほしい旨が伝えられた。これらの話の流れにおいて、適宜、受講をとりやめたい者は退出してよい旨が繰り返され、50名ほどいた受講希望学生のうち、約10人は退室した。

初回の授業においては、受講の動機などに関わるアンケート(以下、「初回アンケート」と呼ぶ。内容は附録1の通り。)が実施された。回答学生数は、42名であった。ディスカッションを行った回には、授業後に「リフレクション・シート」(附録2参照)への記入が求められた。主にこれは、その日の活動について、言語化を通して振り返ること、次の授業につながる問題意識や目的を意識化させること、が目的であった。第11回目(12月18日)、最終日における授業では再びアンケート(以下、「最終アンケート」と呼ぶ。内容は附録3の通り。)が配布された。ただし、時間が足りなかったため、授業外の時間で回答し、後日、事務に提出するよう指示された。さらに、翌年の1月18日〜25日にかけて、筆者ら共同研究者によって、この授業に対するインタビューが個別(1対1)に各1時間程度行われた。インタビューは、これまでの授業の振り返りを中心に、リフレクション・シートやアンケートの結果などを参照しながら、動機の変遷、テーマの変遷、学びの成果などについて半構造化の形式で進められた。

1-2. 本授業における特徴とそれに付随する事柄

概要は今まで見てきたとおりであるが、本授業の特徴はいかにまとめることが出来るであろうか。ここでは、授業の構造、授業の内容という、大きく2点を中心に、授業の特徴をとらえていく。そして、それらの特徴に付随して生じると思われる事柄について、この授業に参加ことの意味を考える上で重要と思われる点を述べておくこととする。

(1) 本授業における特徴

本授業の構造における特徴としては、何よりも、本授業が、学生自身が積極的に参加し、テーマもプロセスも自分たちで作り上げていくという性質をもつものであったという点があげられる。授業者は、最初に議論の材料や、自分や他者の論をチェックしていく観点を提供したり、第5回においてはKJ法という手法を紹介したり、適宜内容に関する指導も行ったりはしていた。だが、それはあくまでも学生達が主体的に動けるための枠を提供するという意味合いの大きいものであった。授業者は専ら、授業の“場”を有機的なものにするためのセッティングに力を注いでいたのである。その点では、徹底した学生参加式の授業であったといえる。そのため、どの程度授業がうまく展開されていくのか、その場に学生がどの程度コミットし、実際協力しあっているのかというようなレベルについては、それが外発的なものか内発的なものかはともかくとして、学生自身がそれに意味を感じ、自律的に課題に取り組むような形での動機づけ(速水、1998)に頼らざるを得ないものであったのである。

本授業の内容に関する特徴としては、授業目標の自由度の高さが指摘される。通常、学生参加型の授業であっても、ディスカッションにおいては授業者が何らかの話題を設定したり、参加者で話し合ってテーマを決めたりしながら、何らかの明確な目的がめざされる。ところが、本授業の場合、個人ごとにテーマを出すことが求められ、そこに問題意識や目的も付随してくる。そのため、目的自体もテーマに即した形である程度個人ベースで決められるという側面があった。

(2) 本授業の特徴に付随する事柄

上にあげたような授業における特徴は、授業の性質を際立たせると同時に、そこに参加するということの意味も大きく決定づけていた。上記のような特徴をもつ授業の場合、授業におけるディスカッションでは、何らかのテーマを考える第三者として参加するのではなく、問題の当事者としての参加が求められる。よって、本授業への参加は、多かれ少なかれ自己の問題に取り組むことを意味するであろうと考えられるのである。それは、以下の理由による。

第一に、本授業が自己に直面する機会が多かった。本授業の場合、学生は、テーマ設定、あるいはテーマ修正の段階で、その都度、自分は何について考えたいのか、何について議論したいのか、について考えねばならない。自分のことについて考える際には自覚状態は高められるため(Duval, Duval, & Neeley, 1979)、受講者は発表の準備段階で、必然的に自己への意識が非常に高まった状態におかれると考えられる。さらに、自分の発表に対して、他者からのフィードバックがやってくる。この点も、学生の自己意識を高める要因となる。自らに視線を向ける他者の存在自体、自己への意識を高めるものである。加えて、本授業では他者は自らの発表に対するフィードバックを与える存在でもある。適宜記入を求められたリフレクション・シートやアンケート調査なども、自己への意識を高める要因となったと考えられる(cf. Buss, 1980)。

第二に、単に自己に注意を向けるのみでなく、そこから問題を明確にして言語の形で表出することを求められていた。単に自己への注意が促されたのみであれば、そこから容易に注意を他へ転じるということも可能なのであるが、本授業の場合、自己への注目から、自分自身のテーマを探索するという内省のプロセス、それを他者に言語化するというプロセスもたどることが求められていた。自分が求めようとするもの、向かおうとしているものを、言葉として表現することが求められていたのである。これらのプロセスは、自己に密接に関わる問題と直面しながら進められた可能性が高い。

Buss(1980)によると、自己意識が高まる機会が多いということは、次の2つを意味する。第一は、自らの感情や態度をより鋭敏に感じるようになるということであり、第二は、そこで焦点化されたものに関する自己知識が明確になるということである。第一の点は、普通の授業なら気にせずいられるようなレベルのものであっても、この授業に対する感情や態度の場合は気にせざるをえない可能性を示唆する。楽しかったと感じる学生はその楽しさを、苦

しかつと感じる学生はその苦しさを、鋭敏に感じると思われるのである。ここからは、授業に対してどうコミットするのか、その態度も大きく2つに別れていくという二極分化が予想される。第二の点は、自己意識の高まりのおかげで、学生の自己理解は格段に進むであろうという成果への期待を抱かせる。だが同時に、自分自身の状態が不安定であったり、論旨がまとまらなかったりという状態についての自覚も促すと考えられ、そのような状態をいかに乗り越えていくかが問われるところである。

この他にも、他の授業と比べて授業での課題が非常に多かった点なども、他の授業にはない本授業の特徴といえる。だがそれも、授業を円滑に進行させていく上では必要不可欠なものであったと考えられる。学生が主体的に参加できる授業というのは、それだけ学生側にも授業に対する準備を求めるものであり、授業において主体とされた学生である場合は、そのような負荷はむしろ当然必要なものとして位置づいてしまわざるを得ないのである。もともと自分自身について考えていきたいと思っていた者はともかく、なかなか自分のテーマが決まらない者、あるいは、分かったような気になっていたものの実際には言葉にできない者にとっては、このような作業を進めることは決して容易なことではなかったであろう。自己理解の欠如に気づく驚きや、他者を相手にうまく表現できないという挫折感などで、時にはこの授業がづらい性質のものとしてとらえられたであろう。本授業の受講学生とは、そのような高い負荷の中でも、それでも参加を続けた学生なのである。

2. 参加動機の検討

2-1. 参加動機の検討に用いる指標について

概要でも見たように、本授業では、受講登録時、初回時、最終時と、授業期間中においても適宜、学生に対するアンケートが行われてきた。本稿の検討においては、それらのアンケートにおいて、学生の参加動機に関する部分をすべて用いる。ただ、それらのアンケートをふまえた上でインタビューも行っており、そこにおいて、アンケートに対する回答の意味についてもよりわかりやすく解説されることが多かった。そのため、特に授業内容に絡む部分では、アンケートにおける答えとインタビューによる報告とを併用しながら検討をすすめる。

2-2. 参加動機に関する大まかな枠組みについて

まず、授業に対する参加動機について、大きな枠組みからとらえていくこととする。受講登録希望アンケート、初回アンケートによって得られた結果を、それぞれ順に概観していく。

(1) 受講登録希望アンケートより

先に見たとおり、この授業では、受講登録を行う時点ですでに学生に課題が課せられていた。その意味で、受講登録をした学生は、何らかの選抜を受けているといえる。講義担当教官の要請に従い、主体的参加の契約に同意した者、

表2 登録時希望受講者内訳(全部で37名)^{a)}

| | 1回生 | 2回生 | 3回生 | 4回生 |
|--------|-------------------------|----------|----------|----------|
| 文学部 | 1 ^{b)} (男0、女1) | 1(男1、女0) | 0 | 0 |
| 教育学部 | 10(男5、女5) | 0 | 0 | 0 |
| 法学部 | 5(男4、女1) | 2(男1、女1) | 1(男1、女0) | 0 |
| 経済学部 | 2(男2、女0) | 0 | 0 | 0 |
| 総合人間学部 | 1(男1、女0) | 0 | 1(男1、女0) | 1(男1、女0) |
| 工学部 | 8(男5、女3) | 0 | 0 | 0 |
| 医学部 | 1(男0、女1) | 0 | 0 | 0 |
| 理学部 | 0 | 0 | 1(男1、女0) | 0 |
| 農学部 | 2(男2、女0) | 0 | 0 | 0 |

a) ここでカウントされた学生は、皆、先に述べた5つの条件について同意した者である。

b) ここの数字は人数を表す。

すなわち受講登録アンケートを提出した者の内訳は表2の通りであった。また、この時点で学生達が考えたいとして提出したテーマは、たとえば「自分(あるいは自己)について(8名)」、「人間関係について(6名)」、「大学生について(5名)」、「生き方(あるいは将来)について(5名)」などが見られた。

複数の学生において共通に見られるテーマもあったが、テーマの具体的問題の所在や、問題意識の出所、実際に議論したいと思っている内容はまさに様々であった。それらの多様性は、授業を通じながら、様々な形で維持あるいは変容される。

また、このとき同時に尋ねた授業の動機について回答された記述は、表3の通りであった。ここからは、受講学生は、何よりもディスカッション中心という授業の構造自体に興味を持っており、それが大きな動機となっていることが明らかである。また、その下段に並ぶ事柄は、そのような授業構造であることに付随する形で、何を期待するのかについて学生が記述していたものであり、どのような点でコミュニケーションを含む授業が学生をひきつけるのかについての理解の枠組みが得られる。授業の意味は、学生達それぞれが自分の観点で様々に解釈していることがわかるが、特に、自らの成長において他者とのやりとりを求めている学生が多いことに気づく。他者との相互作用を通して、あるいは他者に会うことを通して自己理解が得られること(Cooley, 1902; Mattee & Smith, 1977)、他者の存在によって自己の可能性が広がること(速水、1993)など、他者とのやりとりが広い意味での人間的成長につながることは様々な文脈で指摘されることであるが、学生達自身も、これまでの経験の中で、他者との対話の意義を知っていると思われる。学生達にとって他者とのやりとりを行うような参加型授業が魅力としてうつる一因がここにあるといえよう。

表3 登録時に受講者が授業に参加する理由の内容(複数回答)^{a)}

| 受 講 理 由 | 人数 |
|---|----|
| ディスカッションがある授業構造に関すること { 受講生に期待(すばらしい人と出会いたい、友達、知り合いを作りたい)(9)/多様な見方を身につけたい、視野を広げたい、人間的成長に期待(8)/テーマを考えていきたい、問題意識を明確にしたい(5)/コミュニケーションスキルを向上させたい(4)/生きていくための何かを得たい、今後の役に立てたい(4)/他の人の意見を聞きたい、他の人のあり方をみたい(4)/自分の主張を他者がどう思うか知りたい(1)/自分自身変わりたい(1)/自分のことがわかりたい(1) } | 32 |
| 心理学を学びたい、興味がある | 15 |
| 自分探しになることを期待 | 2 |
| 講義を聴きたい | 2 |
| 先生に興味 | 2 |

(2) 初回アンケートより

(2)-1. 受講動機

初回アンケートにおいては、先にあげた受講登録時の受講理由の内容をベースに本授業の参加動機に対する項目が40項目挙げられ、それが自分の受講動機としてあてはまるか否かが42名の学生に対して調査された。それぞれの項目の該当率は、表4の通りであった。項目自体はその抽象性や意識レベルにおいて不統一であったり、重複項目が存在していたりするという欠点をもつが、ひとまずここからわかることを述べる。

該当率の高かった答えとしては、当然、「大学生の心理学」というテーマにひかれる」というのがあった。では、なぜそのテーマに惹かれるのか。たとえば、大学生というキーワードをもつ項目としては、項目31(「大学生」とは何か、考えていきたい)、項目37(大学生の現状について知りたい)というものがあげられる。これらの項目も半数以上のものにあてはまるとされてはいるが、その内訳をみると、「言われてみたらあてはまる」という者が多く、そこまで積極的な理由とはされていないようであった。そういった項目よりもっと高い該当率を示した項目にあったキーワードとは、たとえば「自分」、「生き方」があげられよう。そしてそれと同じく高い該当率を示した項目としては、

表4 初回アンケートにおける動機項目のあてはまり頻度(複数回答)

| 順位 | 項 目 | 「あてはまる」 とした者の数 ^{a)} | 該当率 (／42人) |
|----|-----------------------------------|---------------------------------|---------------|
| 1 | 27. なんとなくおもしろそう | 41 (24, 17) | 97.6% |
| 2 | 2. 「大学生の心理学」というテーマにひかれる | 40 (33, 7) | 95.2% |
| 2 | 3. 自分に興味がある | 40 (25, 15) | 95.2% |
| 4 | 22. いろいろ考えさせられる授業だと思う | 39 (24, 15) | 92.9% |
| 5 | 4. 自分が生きていく上で何かの役にたつ授業のように思う | 38 (21, 17) | 90.5% |
| 5 | 20. いろんな人と意見交換をしていきたい | 38 (20, 18) | 90.5% |
| 7 | 17. 後々役に立つ・残るものがあると思う | 37 (16, 21) | 88.1% |
| 8 | 8. 他の人の意見をいっぱい聞きたい | 35 (21, 14) | 83.3% |
| 8 | 18. 自分についてもっと知りたい | 35 (20, 15) | 83.3% |
| 10 | 5. 多くの人とコミュニケーションができそう | 34 (21, 13) | 81.0% |
| 10 | 40. 人ともっと議論をしていきたい | 34 (17, 17) | 81.0% |
| 10 | 35. 楽しい時間をすごせそう | 34 (12, 22) | 81.0% |
| 13 | 1. この時間帯があいていた | 32 (25, 7) | 76.2% |
| 14 | 31. 「大学生」とは何か、考えていきたい | 31 (10, 21) | 73.8% |
| 15 | 28. 多くの人と知り合いたい | 30 (12, 18) | 71.4% |
| 16 | 37. 大学生の現状について知りたい | 29 (9, 20) | 69.4% |
| 17 | 10. 自分なりに考えてみたいテーマがあり、それをじっくり考えたい | 28 (11, 17) | 66.7% |
| 17 | 14. 普通の授業とはシステムが違う | 28 (10, 18) | 66.7% |
| 17 | 39. 自分たちで創っていける授業のように思う | 28 (9, 19) | 66.7% |
| 17 | 26. 何かについて皆で考えてみたい | 28 (8, 20) | 66.7% |
| 21 | 24. もっと積極的に自分の意見を言えるようになりたい | 27 (11, 16) | 64.3% |
| 22 | 7. 普通の講義にはないテーマだから | 26 (12, 14) | 61.2% |
| 23 | 30. 自分についての答えを求めているから | 25 (8, 17) | 60.0% |
| 24 | 32. 「実験授業」ということにひかれる | 24 (9, 15) | 57.1% |
| 25 | 16. とにかく時間割を埋めたかった | 23 (9, 14) | 54.8% |
| 25 | 36. 自分の意見を言える場が欲しい | 23 (5, 18) | 54.8% |
| 27 | 21. 単位取得のためには何かとらなければいけない | 22 (13, 9) | 52.4% |
| 27 | 38. 今、このような講義を受けなくてはならないと思う | 22 (10, 22) | 52.4% |
| 29 | 29. 自分自身が今不安定だから | 21 (9, 12) | 50.0% |
| 29 | 25. 講師の研究に惹かれる | 21 (6, 15) | 50.0% |
| 31 | 15. 本音で話せる人間関係が欲しい | 20 (4, 16) | 47.6% |
| 32 | 6. 今の自分をくずしてみたい | 18 (5, 13) | 42.9% |
| 32 | 23. 自分の考え方をこわしてみたい | 18 (4, 14) | 42.9% |
| 34 | 12. 学年限定でなく、いろんな人が参加するから | 16 (4, 12) | 38.1% |
| 34 | 13. 自分についてどう考えていいかわからないから | 16 (4, 12) | 38.1% |
| 36 | 34. 単位がとりやすそうだから | 13 (5, 8) | 30.1% |
| 37 | 9. 講師が若い | 10 (1, 9) | 23.8% |
| 38 | 33. 講師の経歴に惹かれる | 8 (0, 8) | 19.0% |
| 39 | 11. 仲のいい友達が受けるから | 5 (1, 4) | 11.9% |

a) 初回アンケートにおいては、これらの理由項目が自分の受講動機としてあてはまるか否かを、「もともと自分の思っていたものとぴったりあてはまる」、「もともと思っていたわけではないが、言われてみたらあてはまる」、「あてはまらない」の3つの選択肢で回答させた。ここで示す数値は、基本的には「あてはまる」とした前2者の合計であり、括弧内の数値は、その中で“もともと自分の思っていたものとぴったりあてはまる”とした者、“もともと思っていたわけではないが、言われてみたらあてはまる”とした者との数を順に記載してある。

“いろんな人と意見交換していきたい”、“他の人の意見をいっぱい聞きたい”など、「コミュニケーション」をキーワードとしてとらえることができるような項目であった。先に述べたように、コミュニケーションをすることによって、自らの人間的成長や人生において役立つものへとつなげていけるであろうという学生側の意味づけによると考えられ、やはりこれが大きな動機として位置づいていることがわかる。

これらの心情については、むしろ受講登録時における自由記述での回答に適切な記述がみられた。たとえばある学生は以下のような内容を自らの参加動機として書いていた。

〈教育学部1回生女子 T. A.〉

「大学生の心理学」＝「私の心理学」だと思いました。私は自分自身をよく知るために心理学を学びたいと思い、心理学を勉強するためにこの大学にきたのです。つまり「大学生の心理学」は私が一番うけたかった授業だったのです。しかもただの講義ではなく、他の学生の意見を聞いたり自分の意見を述べたりするという貴重な授業であるということで興味を持ちました。この授業を通してまずは自分の意見をしっかり持ち、はっきり述べられるようになりたい。そして私自身はどういう人間であるかを考えるヒントを見つけることを期待しています。

なお、ここであげた40項目の理由以外の理由がある者については、自由記述をするように求めていたが、先に表2で示したような回答以外のものは見あたらなかった。

(2)－2. 授業に対する不安

動機とは逆に、この授業に対する不安についても同様に尋ねていた。授業が進むプロセスの中では、むしろこの不安がこういった形で減少あるいは増大していくかということが、動機を左右する重要なポイントになるとも思われる。この欄に回答していた者は22名であった(表5)。

表5 初回アンケートにおいて記述された授業に対する不安の内容

| 不安の内容 | 人数 |
|---|----|
| ディスカッションに関する不安 [どの程度議論のルールが守られるのか(1)/自分の表現能力に不安(5)/自分をさらけ出すことに抵抗がある(1)/いい人間関係を築けるのか、腹の立つこともありそう(2)/よい議論が成立するのか(3)] | 12 |
| 授業の内容に不安 (初めてだから不安(1)/何をするのかわからない(3)) | 4 |
| 時間的な制約 [延長などで部活に遅れないか?(1)/出席し続けられる自信がない(2)] | 3 |
| その他 [飲み会は自費?(1)/自分が変わるかもしれない(1)/この授業が期待通りのものかどうか(1)] | 3 |

ここで明らかに多いのはディスカッションに対する不安であった。受講登録時において表明されたこの授業に対する期待で最も多かったのもディスカッションに関する事柄であったが、不安要素として第一に上がってくるのもディスカッションだったのである。ここからは、学生がこの授業を受講するにあたって大きく意識することは、やはり、この授業の学生参加型という性質を持つということであることが分かる。自らのあり方が問われることの少ない、伝達型の授業が多い大学の中で、ディスカッションを主体とするような授業は、他の授業よりも魅力的であると同時に、不安を喚起させるもののようでもある。ただ、別の言い方をすれば、この時点でディスカッションに対する不安を感じている学生は、そのような場に自らをおかねばならないという本授業の構造を十分理解し、授業の場を構成する自分の存在を、十分に自覚している者であるということもできよう。

2－3. 参加動機の変遷

前節においては、そもそも受講学生がいかなる動機をもってこの授業に臨んでいたのか、その起点ともいべき事柄を大まかに示した。だが、授業の進行とともに、学生の動機は当然変動するものである。当初の授業に対する動機

や期待、意欲といったものは、授業の進行と共にどのような変化を遂げたのであろうか。

ここでは、インタビューにおいて得られた授業の全過程に対する振り返りを中心に、授業に対する動機の変遷についての大きな枠組みを示すこととする。ただし、そこでは最後のインタビューもふまえて検討を行うため、途中で授業から脱落した学生については言及することができない。それゆえ、ここで扱われるのは、多少欠席しながらも授業を完遂した学生である。なお、初回のみでなく数回出席した後に脱落していった学生は4名ほどであった。最後の方まで断続的にでも出席し続けた学生は36名、インタビューにも答えた学生は33名であった。

(1) 動機の変遷に関する大きな枠組み

動機の変遷については、最終アンケートにおける出席状況に関する項目と、インタビューにおける振り返りによって得られた回答を中心に報告する。

この授業を通しての出席状況については、最終アンケートにおいて5段階での評定とその理由についての自由記述とでたずねていた（附録3参照）。そこから得られた学生の自己報告による本授業への出席状況は、図1のようにま

表6 学生がこの授業に出席／欠席した理由（複数回答）

| 理 由 | 回 答 記 述 例 | 人数 (%) |
|-------------------|--|-----------|
| 〈出席理由〉 | | |
| 肯定的感情の存在、否定的感情の不在 | 単純に楽しかった、面白かった、つまらなくなかった | 11 (34.4) |
| ディスカッションに意欲 | 自分が参加できる、ディスカッションが面白かった、人に話を聞いてもらえてうれしかった | 10 (25.0) |
| 授業の価値 | 何か得るものがあると思った | 9 (28.1) |
| 他者との関係 | 行かないと迷惑がかかる | 5 (15.6) |
| 目的意識 | やりとげたかった、行かないと流れに乗り遅れる | 4 (12.5) |
| 出席自体に意味感 | 出席してこそ意味がある、行かなくてはならない、遅刻しなくなかったし、休みたくなかった | 3 (9.4) |
| 〈欠席理由〉 | | |
| 健康的理由 | 腰を痛めた、風邪をひいた | 3 (9.4) |
| 仕事 | 仕事が急に入った | 2 (6.3) |
| クラブ | クラブの試合のため | 1 (3.1) |
| 家庭の事情 | 家庭の事情のため | 1 (3.1) |
| 〈記述なし〉 | | 2 (6.3) |

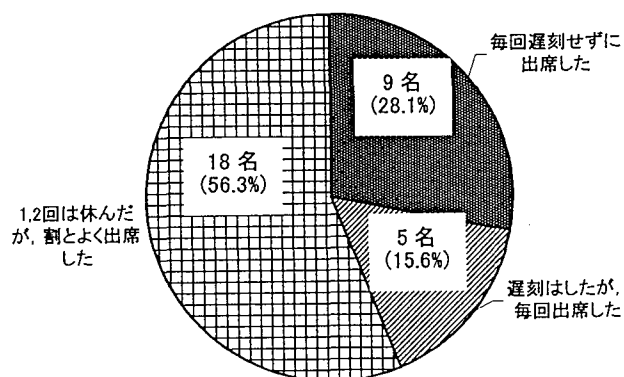


図1 学生の自己報告による出席状況

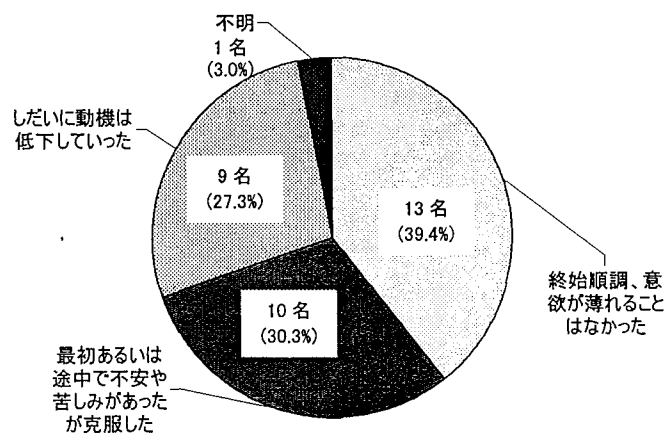


図2 インタビューにおいて語られた受講学生の動機の変遷

とめられた。また、その出欠の理由については、表6のようにまとめられた。ここでもっとも回答数の高かった“肯定的感情の存在、否定的感情の不在”の欄に該当する記述は、単純に面白かった、といったような類のものである。それに続く回答数を示したものは、“ディスカッションに意欲”、“授業の価値”であった。これらをあわせて考えると、授業形式自体を楽しみ、また、それによって何かを得ている感覚をどこかで感じていたが故に、肯定的感情が存在し、欠席するほどの否定的感情が存在しなかったのではないかと推測される。

では実際には学生の授業への動機はどのような変遷をたどったのであろうか。インタビューにおいて、授業の概要の大まかな振り返りをした後で、それについて尋ねたところ、回答からは、学生の意欲の変遷のタイプは大まかには図2のようにまとめることができた。そこからは、3分の2強の生徒は、動機を途中でいく分かの波があったにせよ、最後まで保つことができたようであること、だが同時に、3分の1弱の生徒が、動機を最後まで保つことが出来ず、次第にそれが低下している中で参加を続けていたことが分かる。

ここで注目すべきは、“最初あるいは途中で苦しみがあったが克服した”という群である。意欲が低下してしまいそのまま最終回を迎えてしまった学生もいる中で、この群に該当する学生は、いかに苦しみや停滞の時期を“克服”していったのであろうか。

最終アンケートの記述とインタビューの回答において、その点について明確に触れていた学生の言葉をみしてみる。

〈教育学部1回生男子 O. S.〉

①苦しかった点 出席していれば、おのずと何か得られるという甘い期待をしていたが、しっかりと自分を見つめ、深める努力をしなければならないということを実感した。いざディスカッションを重ねていくと、だんだんしんどくなっていき、自分を見つめることの苦しさを感じた。全く先の見えない所を必死で進もうともがくイメージ。当初は、自分をさらけ出すことに抵抗を感じるのではという不安があったが、いざ始まってみると、さらけ出す自分というのがはっきりしなくて、それで面食らった。

2回目と、10月30日に僕はすごい行きたくなかった。やっぱりその、考えを深める辛さっていうのを思ってた。違和感が大きくなっていった。すごい義務的に行ってた感じ。深めていく苦しさがイヤ。イヤって言うかきつかった。ディスカッションをするにしても、何について話を深めていけばいいのか全く見えない。それなのに、出席してどうするのか。(この授業は)深めないと話にならない。全然意味がない。出るからには意味のあるものにしたいと思ってた。結構義務感っていうかそんな感じもありました。(以上、最終アンケートより)

②克服のきっかけ 性格的なものもあると思う。途中で投げ出す自分が許せない。逃げたくないと思ってた。それと、レポートに書いたけど、飛び込んでしまう、苦しいところに。なんか、頑張れば何か得られるだろうと思ってて、講義の前までは、自分の弱いところとかを隠したいっていうのがあるだろうなあという思いがあって。さらけ出すのかなあ、出しても自分は大丈夫なのかな、と思ってた。始まってみて、自分がふがいないっていうか、すっきりしない思いっていうのをもっているのにうまく言葉にできなくて、それで面食らったっていうか。それで、ああ、何も言えないって思って。(略)それが、やっぱりきっかけは、10月30日ですね、全部。ここで大きく変わったと思う。一番出るのがイヤで、出たらまたディスカッションやるのかな、と思って出たらKJ法で。何でもいからポストイットに書いていけて言われて。で、書くことなく。(略)ここが苦しいからこうすればいい、みたいなのを書くんだって思い描いてて。先生に、それがいいんでどうしましょって言ったら、じゃあ、そのことでも何でもいって言われて。そこで、じゃあ、そういう自分(=日常それなりに満足してて、何でもこの講義に出てるの?というのを疑問に思ってる自分)について見つめてみようと思って。そこで視点が変わった。

あまり意味が見出せない、自分にとってはこの方向じゃ役に立ってない、というのが10月30日までの思いで、それはもう、10月30日に視点が変わった時に全然考えなくなった。(以上、インタビューより)

〈教育学部1回生男子 M. T.〉

①苦しかった点 (10/16のディスカッションで) うまくしゃべれなかったことで、そっちの方では自信を無くしてまして。それでいろいろ考えさせられたんですけど、考え方自体がぎこちなかった感がありました。(略)なんか自分の中でもあんまり、考えが進んでいないなっていう気はしたんですよ。最初の話、実際には大切だったんですけど、でも、そこところが自分では意識できてなくて、自分の考えが進んだということに気がついてなくて、話し合いの不自然さというか、自分の考えの進みというか、そういうものの不自然さが、これ続けていってもなあという、しんどいだけかなあという気がちょっとしていました。

②克服のきっかけ 1回目の感じが痛みに出てくる時にそういう気持ちが出ていたんですけど、2回目は普通によくしゃべれました。そのことで喜んでた。そのあとは、KJ法をしたりして、いろんな意識が高まってきて、もっと聞かなあかん、もっと聞かなあかん、ってなったので(授業に出席する動機も)高くなっていきました。(以上、インタビューより)

前者の学生は、テーマに行き詰まったことで授業が苦しくなっていたが、いいタイミングで転換点を得られたこと、後者の学生は、ディスカッションがうまくいかずに落ち込み、それに付随して議論の内容にも意味を見失いかけていたが、だが別の機会でのディスカッションがうまくいったことで動機を回復できたことを報告している。

それに対して、当初はやる気があったのに意欲が低下してしまったままであった学生のケースとしては、どのような経緯をたどったのであろうか。典型的な例としては、ディスカッション中心の授業において、相手のやる気のなさに直面し、それが意欲低下へとつながってしまった例があった。

〈教育学部1回生女子、S. H.〉上回生の方だったから、般教が足りないというのは致命的らしくって、「これ(=この授業)は単位がとれさえすれば」、「単位がもらえればいからやれることは全部最小限ですます」って。原稿とかも、原稿のために何日も費やして考えるとかじゃなくて、最小限でやるって言って。多分専門とかがあるからだと思うんだけど。話し合いとかあんまりする気ないみたい。あと、初対面だったから、そういう初対面の人とかで深く話をする気はサラサラないって言われて、初めに。だから、あんまり。「そういう人もいるんだ」と思って。単位のために、とかじゃなくて、普通に話をしにきてる人とかだったら、話はしようと思ったんだけど、そう言って言われると、自分が一人なんか真剣になるのはあほらしいなと思って。(インタビューより)

ディスカッションの相手が「この授業は単位のため」、「こんな場で本当のことなんかしゃべれない」と露骨に宣言したことで、かなりショックを受け、ディスカッションに対する意欲が急激に低下していったのである。さらに、その後のディスカッションでも、彼女なりに積極的に意見を述べようとするのだが、相手とうまくかみ合わず、結局いやな気持ちを経験してしまい、最後の発表の時は欠席をしたという経緯をたどった。その流れを以下に示す。

〈教育学部1回生女子、S. H.〉

①もともとの興味、授業への期待

(もともとは)大学の授業でそういう授業があんまりないから、自分が発言をするっていう授業があんまりなかったから、いい機会。人と話をして自分のやりたいことが見えてくるんだったらラッキーかな、とか思って。話そうと思ってきてた。

②1回目、2回目のディスカッションはなんとか順調にこなした(10/16、23)

最初の2回分のディスカッションの人は皆すごい真剣に話してくれて。だから、その人たちと話をする分にはいつ話しても。こういう人がいるんだ、っていうのが分かってからそういう話をしても、すごいスツと話してたと思う。

③ディスカッションに向けてあれこれ問題を考えて授業に来たところ、KJ法でまとめる作業に入り、動機が低下(10/30)

はじめの2回のディスカッションの時期は、すごいいっぱい色々考えて、「じゃあ、次は何しよう、これしよう」って思ってたから、で次の授業とかも「じゃあ、今日はこれを聞こう」って思って来たから、すごいやる気だったんだけど。でも途中で、なんだこの授業?って分かんなくなっちゃった(=10/30の辺り)。でもとりあえず授業は出ようかな、と思ってた。(略)よくふみとどまったと思う。(略)普通授業はいやだと思うと絶対切る。

④KJ法の結果をふまえてのディスカッションは不毛に終わった(11/6)

議論を深めようというよりは、KJ法を見せて見せて一っていう感じだった。(略)「ああ、こういう風に作ったんだ。すごいねー」、「あー、細かくやってるじゃん」みたいな感じで終わっちゃって。

⑤3回目のディスカッションでは有意義な時間がすごせた(11/20)

11月20日の時はすごい有意義な時。多分メンバーが良かったのかもしれないけど。お互いに「ここってこうした方がいいんじゃないの」とか「これって何で?」とかお互いに言い合ってたから、すごい、有意義で。

⑥同回生とのディスカッションがうまくいかなかった(11/27)

Uさんはちょっと自分と似てるところがあると、そこから深く入っていかうと思ったけど(略)(自分の意見を)言ったら、「私は絶対そうは思わない」みたいな感じだったから。(略)私とは「あー、違うんだな」って思ったから。だから、多分、色んな他の深いこととか、色んな考えてるところを話しても、多分この人は違うな一って思っちゃって。話してみればまた違ったかもしれないけど、話す気になれなくて。早々と切り上げてしまった。すごいイヤな印象が残った。

⑦上回生とのディスカッションがうまくいかなかった(12/11)

(Yさんの原稿が)あまりに納得できなかったから、「何かある?」って言われて、「じゃあちょっとだけ」って。「こうやって書いてあるけど、これは本当はこうなんじゃないの?」って言ったら、「君はそう思うかもしれないけどー!」て、ガーって言われて。(略)(私はこう思うというのを)言ったら「それは絶対おかしい」みたいなのを言われて。(略)(彼の修正原稿に私の名前と意見が引用されてたけど、)私の言い方も足りなかったのもあるけど、私の言いたかったことではなくて、違う風に解釈されてた。
(以上、すべてインタビューより)

もともと、彼女自身はこのような授業にコミットして、自分のことも真剣に話そうとしていたのであるが、「皆熱い議論をしてるわけじゃないんだ」ということを感じるようになっていった。最終アンケートの出席理由には、「欠席するほどつまらない授業ではなかったから」と答えていたが、インタビューにおいては、「最後はどうしても出る気がしなかった」と答えていた。彼女がディスカッションに臨もうとする意欲と授業の流れがかみ合わなかったということもあったようだが、自らコミットしている者であればあるほど、ディスカッションの相手の意欲のなさや場をしらけさせる言動から受ける傷も大きかったのではないと言える。

これらをふまえ、次節では、何が彼らをそこまでひきつけたのか、あるいは、意欲が減退しながらも、学生を授業にひきとめたのは何だったかその要因について詳しく考えていくこととする。

2-4. 参加動機に影響を与えた要因

ここでは、リフレクション・シートの内容、最終アンケート、インタビューの3点から、本授業に対する動機を支えたものについて考えていく。その際、特に先に挙げたような、本授業の特徴をふまえながら、それが学生の受講動機に影響に焦点をあててまとめていく。そのような方式をとるのは、まず、学生の動機について考える際、その対象抜きには理解していくことが困難であるため、いかなる文脈においてその動機が位置づいていたのかをおさえておく必要があるということ、また、3点の資料から得られる情報を考えてみても、本授業の特徴に絡めた形で記述が多く、本授業の特徴が学生の動機に大きく影響を与えていたと考えられることによる。

(1) ディスカッション中心の授業であることの影響

受講登録時、初回アンケート時においても、多くの学生がディスカッション中心であるというこの授業の形式にひかれていたことは先に示した通りである。最終アンケートにおける出席理由の記述によっても(表6参照)、学生達の多くはディスカッション中心であるという点にひかれていたことがわかった。インタビューによると、それはますます明確になった。たとえばある学生は、ダイレクトにそのことを指摘していた。

〈教育学部1回生男子 M. K.〉参加型だったというのがだいぶんにかいと思うんですよ。話聞いただけだったら、全部が全部自分の面白い話をしてくれるわけがないと思うし。たまにめっちゃ面白い話があったら、すごい興味を持つんですが、もうどうでもいい話もやっぱりしますやん、授業やったら。その時、この話面白くないな一って思って睡眠に入ったら、もう後はやる気なくしてしまう。ここはそんななくて、毎回面白かったんで、よかったと思います。
(以上、インタビューより)

また、先にあげた S. H. は、最終日を除く12/11まで全回出席を続けたのは、やはりディスカッション形式の授業であったからだとも述べており、ここからもディスカッション中心の授業のもつ意味を考えることができる。

〈教育学部1回生女子 S. H.〉他の大教室とかで聞くだけの授業だったら、いやだと思ったら聞かないでいいから、行かなくなったと思うけど、この授業は自分が発言する機会があって、相手が良ければ、色々いっぱい得られる。だから何かしら期待して行くんだけど、後半は、期待して行って「ああ、ふられた」って帰ってくる。
(以上、インタビューより)

実際にディスカッションでいやな思いを体験しても、まだなお、彼女が授業へと動機づけられていたのは、おそらく当初の期待があったことと、最初の頃のディスカッションが上手くいっていたことで、「相手次第では面白くなる」という可能性を彼女が捨てきれなかったからであろう。たしかに、ディスカッションは相手次第であり、どのようなコミュニケーションがそこに成立するかは、どのような相手とディスカッションを行うかによっても大きく決定づけ

られてしまう。本授業の場合、メンバーを毎回変えていたために、彼女にまだ可能性を感じさせる余地があったのかもしれない。彼女はもともと授業に対する期待も意欲も高かった学生であった。彼女にとっては、否定的な体験を重ねてしまったということと、それでもなんとか出席を続けられたということは、表裏一体のことだったようである。

では、ディスカッション中心の授業であるということに、いかなる要因が付随してくるのであろうか。

(1)ー1. ディスカッションの場が設けられていることの意味 ディスカッション中心の授業への参加ということを考えるときに、浮かんでくる一つの問いとして、なぜわざわざ授業に登録してディスカッションを行うのかということがある。ある学生は、「大学生の心理学=私の心理学だと思いました」と記述していたが(前出)、そのような会話は、日常で行えばよいのではないだろうか。なぜわざわざセティングされた状況に身をおくのであろうか。また、そのような状況をお膳立てすることに拠る抵抗感などはないのであろうか。

それらについて詳しく言及していた学生のインタビュー内容をみると、以下のものであった。

〈文学部1回生女子、Y.S.〉セティングされてることに反抗したい気持ちっていうのは、性格的なものだと思う。お見合いとかそうじゃないですか、セティングされた出会いみたいな。そういうのじゃなくて、自然にやって出会った人々のなかから自分の成長を見つたりするっていうのが普通のプロセスだと思うんですけど、それがないっていうわけではないんですけど、そこまでして自分のことを話したいって思える瞬間があんまりないんですよね。なんか、普段生活してる中で、これ良くないことだと思うんですけど、私自分作ってるなって思いながら生きてるっていうところがあって。いろんな方面のいろんなことやってるんで、それぞれの自分っていうのがあって。それであんまり自分自身のことを言ったりすることはないんですけど、なかったっていう感じかな。でも、やっぱり自分自身のことを話すっていうのは、必要だなんて思いますね。一歩進んだ人間関係を作りたいのであれば。相手の理解を得たり、相手を理解するっていうのは、自分作ってるだけだったらあかんっていうのは、この授業に来て気づいたことのもう一つかもしれない。今よく考えてみたら。(以上、インタビューより)

この学生の場合は、セティングされた状況には抵抗を感じるとしながらも、自分のことを話し、相手の話を聞くためにセティングされた状況に身をおいたからこそその気づきがあったことを報告している。同時に、普段なかなか自分ではそのような状況を得られていないことも自分で知っており、この授業に存在する“場”自体に価値を見出していたのではないかと考えられる。そして、なぜその場が価値をもつのか、以下のように述べる。

〈文学部1回生女子、Y.S.〉誰としゃべってもそれなりに色々違う視点で私の言うことを聞いてくれて、意見を言ってくれて。(略)なんか友達っていう付き合いではないと思うんですよ、授業で会うっていうのは。ここでしか会わないし、自分勝手かもしれないけど、だから自由に。先入観も全然ないじゃないですか。だから、素直に聞いてもらえるところがあると思う。(略)こういうセティングされた状況ではあるけれども、この人はバカにしないで聞いてくれるなみたいな、信頼感っていうのがあったのかなぁとか。普通の友達関係ではないと思うんですけど、なんかみんなどっか、私もレポートに書いたんですけど、なんか悩みを持ってるんですよ、大学生っていうのは。それっていうのは、あんまり友達とかに言ったり、親に言ったりとかいうことじゃないと思うんですよ。だけどこういうセティングされた状況になったら言ってしまうという。なんかそういう場所を求めているのかなぁとか。

この授業って、普通の『授業』っていうよりは、学生ってどんなもんなん？っていうのを知りたいような感じじゃないですか。だから、カウンセリングみたいな感じだったんじゃないかなと思う。授業っていうよりかは、自分はどうなん？みたいな。流行り言葉で言ったら、癒し系っていう感じの意味があったんじゃないかって思います。(略)健全な悩み打ち明け会みたいな。(略)もっと人間的に充実したいっていう願いがあってみんな来てるのかもしれないし。勉強ばかりしてたら、学問的な充実感はあると思うけど、大学に来るって言うことは、みんな人間的な充実を求めているところがあって、それがうまくいってるのかどうかっていう確証がなくて悩むってことも多いと思うんですよ。だから、難しいけど、いい言葉が見つからないけど、人としてどうなん？みたいな。(以上、インタビューより)

このような“場”の価値を指摘した学生は彼女だけではなかった。学生によって指摘された“場”の価値は、“話してもいいという安心感”と“ここでしか話せないことを話せる機会”とを与えてくれたということに集約されるようである。

〈工学部1回生男子、Y. Y.〉初め、他の人に自分の考えを出し、いろいろと批評される事に精神的についていけるかなという不安はあったが、実際やってみると、他者の自分と違った考えを聞くのは意外におもしろくて、嫌な気分になるというより、むしろそう言われることで自分の向上になるんじゃないかと positive に考えられるようになった。(略) 授業っていうくりのなかの人間関係があると思うんですよ。普段付き合ってる友達にはやっぱり批評っていうか、否定的に言われたくないし、そういう人とあまり付き合いたくないっていう気がするんですけど、授業のくuriの中で、批評することを目的としている友達が授業中話してる人達なんで、割り切って話すことで、もしかしたら批評された方が、自分だけの考えを一般的な考えに変えられるんじゃないかっていう感じがしました。(略) そういう場を作ってくれてたし、先生が。批評するっていう機会を与えられて批評してたし。実際の人間関係の中で、本当に仲良くするには、言っちゃいけないこともやっぱりあると思うんですよ。自分の考え方だからといって。本当に言ってくれる友達がもしかしたら実際はいいのかもしれないけど、やっぱり抑えなければならぬって場面も出てくるし。でも、授業中に話した人達は、別に批評してもいいし、批評されることでむしろ自分の向上に役立って結構割り切って考えてたんで、授業中に話す人と普段の友人とは。(略) 不快な思いってことはなかった。初めから批評されるって分かって批評されるのは。そんなに不快ではなかった。(以上、インタビューより)

〈理学部3回生男子、M. S.〉自分とか、そういうちょっとテーマが重いというか学問的なものについて熱く語る場面はなく、語ることによって自分の思いを発散することができてよかった。(略) やっぱり授業で(枠組みが)与えられている。まず名前からして「心理学」ってついて、さらに配られる資料とかにもアイデンティティという言葉出てくるし、もともとそういうこと話すところだったって思った。そういうものを話す場だから話す、話せた。そういうことを話さなければいけないっていう思いはあった。(以上、インタビューより)

ディスカッションを経て何かを学ぶには、既成の理解の枠が揺らがされるほどの体験が必要である。だが日常の人間関係においては、その関係維持において侵してはならない枠があるのが普通である。大平(1995)は、特に現代の青年は相手を傷つけないことを最優先することを指摘する。大平によると、現代の若者は「求めてきたら応じるのに」と相手の意思をくみ取れないからこそ、思ったような行動を示せないという。それがもし本授業に参加していた学生達にもあてはまるのであれば、特に、相手を動揺させるような発言をするということや、相手にとっての直接的なメリットの有無が不明確な中で自分の考えを示すということは、日常においてはなかなか得難い機会であったのだといえる。本授業の場合、授業に参加した時点で、自らの意見を率直に話し、そして相手に対しても率直に発言する者であるということが、学生間においてある程度相互承認されていたと考えられる。いわば、話をするという点では、相手の意思が確認された状態にあったのである。また、授業者も学生達にそうあることを求めている旨を繰り返し述べていた。それが、互いにとって話してもよいという安心感を与えるという役割を果たしていたのであろう。

だがもちろん、その中でもどの程度の枠があるのか、といった点までは明確ではない。やはりそれは相手との関係の中でその枠組みを学生自身が作っていかねばならない。その辺に慎重な学生も当然いた。

〈農学部1回生 S. M.〉本音で話さなければ行けないっていうか、それなりに自分の意見を言うってことは、その人の人間性とか背景とか、少なからず少しずつわかってくる、お互いに意見を言っていれば。本当に自分の意見を言うってことは、たとえば自分は経済的にこうこうやというのが出てきたり、自分の家庭の話をしたり、と、段々自分をさらけ出していくっていう感じがあって。それを実際にこの授業で要求されてたかどうかは僕も自信ないですけど、もし要求されてたとなると、それはちょっとまだ難しすぎるんじゃないかな、と思って。(略) いきなりこの授業じゃなくて、小学校のクラスみたいな感じで、普段一緒に勉強したり遊んだりしてて、一週間何個かあるうちの1つがこういうような授業であった場合、普段の学校生活の中で、この子は自分に意見が合うとか合わないとか判断できる。そう判断して、結果、この子はいけると思った子に対してはこういう授業であっても本音でしゃべるけど、この子はあかん、とか、この子は合わないって事前に判断した場合は、浅い。ここはこんなん言う必要ないからやめよう、言ってもどうせ分かってくれへんから、とか。たとえばすぐにムキになる子だったら、もう彼の意見に仮に反対であっても、まあ、そういう意見もあるね、みたいな感じで同調して、別に陰口をぶつぶつ言う訳じゃないけど、彼はそういう考え方なんやなーと思って、それ以上議論をふくらませようとはしない。(以上、インタビューより)

(1)ー2. ディスカッション中心であることの否定的影響と対処について 本授業の場合、ディスカッション中心であ

るということは、学生の参加動機を考える上で中核をしめるものである。これまでみたように、学生は様々にそれを価値づけているが、逆に、ディスカッションがうまくいかなかった場合には、学生の参加を阻害するかなり大きな要因になると考えられる。

ディスカッションのあり方を決定づけるものとして、まず相手のあり方があげられる。先にあげたように、本人はやる気があったのに、相手のやる気がなかったり相手に否定されたりしたことによって(S. H. の事例)、ディスカッションがうまく発展しないということがあったようである。

また、表7に示したように、本授業に対する不安としてディスカッションがうまくやれるか否かという点が指摘されていたが、当然、話すこと自体に少し不安や抵抗があった学生にとっても、授業での議論はスムーズにこなせる類のものではなかったはずである。もともとそういう不安を感じていなかったにもかかわらず、思いがけずディスカッションがうまくやれず、落ち込む学生もいたであろう(M. T. の事例)。ディスカッションがうまくできないということは、自覚されるにとどまらず、他者にも露呈してしまう。そのため、「ディスカッションをうまくできない私」というのはかなりの程度で意識化され、それに伴う自己への否定的感情も弱くはなかったと思われる。

〈工学部1回生女子、S. Y.〉(授業への抵抗は)ディスカッションによって、積み重ねられていった。(略)内容は深くなって行くし、理解するのが難しく(略)、ハッキリこの時からというのはないですけど。(略)家に帰って反省するんです。次はこういうことを言おうと考えているんですけど、これを言えるように頑張ろうと思って、今度こそ言うぞ!という気持ち。(略)参加している時は、必死なんです。人の意見を聞くし、自分の意見を言わなきゃいけないし。だから参加しているときは、あまり抵抗は感じないんですよ。だけど、家に帰ると、あ〜って(抵抗を)感じてしまう。

(以上、インタビューより)

先にあげたM. T. の事例からも、ディスカッションがうまくいかなかった、しゃべれなかったということが、かなり自尊心を傷つけるものであることがうかがえる。

このような、議論がうまくかみあわない、相手が議論する姿勢にないという問題や、自分自身の発表がうまくいかないという問題は、一部の学生だけの問題ではない。ディスカッションの相手は固定されているわけではないから、議論のしにくい相手にあたって困惑した学生は一人ではなく、また、毎回毎回自分自身が揺さぶられるほどの有意義な議論ができた学生の方が少ないであろう。そのような体験を、学生達はいかに乗り越えていったのだろうか。ある学生は、議論のしにくかった相手について以下のように述べていた。

〈教育学部1回生男子、M. K.〉ひたすら攻めてくるんですよ、自分の意見を。攻めてくるんですが、あんまり説明がうまくないのか、何も考えてないのか知らないんですが、相手を説得するというよりは、自分の意見を言って満足するようなタイプだったんですよ。僕はそう捉えたんですが彼を。ちょっとしゃべって不快感を感じて。あんまりかな、って思って。こっちの意見を聞こうとしない感じがあったんですよ。他の人は、自分の意見をちゃんと聞いて、その上でこの意見を言う、みたいな感じやったんですが、彼の場合は、こっちが意見を言うんですが、それをあんまり聞こうとせず上からのっかってこようとしてきて、なんかそういうふうな雰囲気があったから、この人としゃべっても無理だなと思って、これ以上話そうとは思わなかったんですが。そういう点で話しにくかったというのはありますね。

(以上、インタビューより)

この学生は、毎回充実感を得て、最後まで積極的に参加していた学生であった。だが、彼もこのような議論のしにくい相手とあたった回があったのである。しかしながら、このインタビュー内容からは、彼が相手を十分に分析しており、「こういう点で話しにくかった」と、相手の問題を分節化してとらえ、授業の場全体を否定するまでには至っていないという感を受ける。認知的複雑性(Kelly, 1955)が高いとも言える。このような場合は、問題状況にぶつかっても、それを授業全体の否定にまでつなげない形でとらえることができるのではないと思われる。

それは、ディスカッションがうまくいかないという状況についても同様であった。先にあげたM. T. の事例もしかしであるが、うまくしゃべれなかったこと、うまく表現できなかったことそれ自体が、授業全体の否定性となるのではなく、本授業における明確な課題目標としてとらえられた場合があった。

〈教育学部1回生女子、T. A.〉ディスカッションが苦手で、授業始まる前から不安だったんだけど、何回かやるうちに結構慣

れてきて、色々話せるようになった。(略) 1回目よりは2回目の方がよくなってたし、3回目の方がもっとよくなったかな。最初は、何話していいかわかんなくて、すごいしどろもどろになりながらしてたんだけど、2回目からもうちょっとちゃんと何を話そうとか考えてみたりして、言うべきことを見つけだしたっていうか。(略) 人の意見を聞いてるうちに、何となく違うなっていうので、自分の意見が出てきた感じ。
(以上、インタビューより)

ここにも、ディスカッションが苦手であるといった否定的事象を課題と見なし、授業全体の否定性とは切り離す認知的分化が見られる。ディスカッションをめぐる問題に直面した場合、いかにそれを授業全体の認知と切り離してとらえさせることができるかが一つの鍵となるのではないかと考えられる。水間(印刷中)では、問題事象にぶつかった際に、それに対象化することが出来る場合に、それを乗り越えようとする意欲が喚起されることが示されているが、授業においてみられるつまずきの場合も、いかにそれを問題として対象化することができるのが重要となってくることを示唆される。また、しばしば言われることであるが、ディスカッションにおける否定性を人間性に対する否定性としてとらえることが、日本人においては決して少なくない。それらの点がクリアされているだけでも、学生の動機は何らかの形で保つことができるように思われた。逆に言うと、問題がうまく分化されない場合は、その問題が学生にとっての重要な領域に関わっている可能性が高いだけに、ディスカッションでの失敗や打撃が学生に大きな傷を与えてしまうことは、これまでにみた事例からも明らかである。

(1)ー3. テーマを自ら設定することによる影響 ディスカッションに関してもう一つおさえておくべき点として、本授業の場合、ディスカッションのテーマもすべて学生自身によって設定されたということがある。その表現内容はディスカッションにおいて他者に否定されるかもしれない。このことは、表現者としての学生にはかなりの不安を喚起していたのではないだろうか。先にあげたようなディスカッションによる否定的影響というのも、この点を理解することによってよりクリアになるであろう。

ある学生は、次のように述べる。

〈法学部1回生S.D.〉自分の話す内容というか、自分に自信がなくて、俺なんかの低レベルなっていうか……。自分に自信が持てなくて、周りの人よりも、そんなにすごい意見を持ってるわけでもないから、話しても全然ダメなんじゃないかなとか。
(以上、インタビューより)

〈医学部1回生女子、O.F.〉本当に知り合いじゃない人。(略)なのに、喋れって言われて。しかも自分のことを喋れって言われてるし、ちょっと恥ずかしいわーって。(略) 他人ってやっぱりたとえ同じような意見言ってもどこかオリジナリティがあって、それに対して自分は、いつもいつも劣っているとは思わないけど、でもまあ、自分の幼いところも出てきたりするんで。違いから出てきた自分の至らなさ、というか。私もこうだな、とか、逆に私はこうじゃないな、とか、そういう気付きがあるからこそ。でもそれは常に自分の中でいいものとして受け入れられるかと言ったらそうじゃない。それは自分としても恐いというのがあって。それはやっぱり抵抗がないと言ったら絶対嘘になる、私の中では。(以上、インタビューより)

本授業の場合、自分の表現が他者の評価にさらされる。それゆえ、多かれ少なかれどの学生も、ディスカッションがうまくいかないのではないかと、自分のレポートが取るに足らないものなのではないか、という不安を抱いていたようである。良くも悪くも、自らが何か表現をしていかねばならない本授業のような場合は、表現をすること自体を楽しめればよいのだが、自分の表現に対するフィードバックが与えられる場においては、そういう状態を保つことは容易ではない(Duval & Wicklund, 1972)。しかもそれが第三者的に何かを評論するというわけではなく、自らの問いとして呈示するわけであるから、それが否定されることのダメージは大きいのである。

自己の中核に近いところが問題意識となり、そこでのやりとりをしていく場合、それが否定されたときの動揺は大きい。その動揺を、問題意識に関するものとして、対象としてとらえることができる場合は発展的に展開できる可能性が高いが、自分自身の問題へと帰属してしまい、自らへの否定としてとらえてしまう場合は、やはり自らが傷つかないことを最優先せざるをえなくなってしまうようであった。

〈農学部1回生男子、M. M.〉(自分のことを話すことには)常に抵抗を感じる。なんで僕が自分の意見を人に話したがいらないかっていうと、あまり人に嫌われたくないんですよ。嫌われないには、まず、あまり人と付き合わないこと。人と付き合わなかったら嫌われるパーセンテージは減る。さらに、思ってることを直に言わないことで、そのパーセンテージを減らせるかなって。今はそう考えて。打ち明ける時、よく知っている人の場合はまだいいんですけど、知らない人の場合、まっ何言ってもそれで終わりというところはあるかもしれないけど、やっぱり、言いたくないっていうか、言えない、無意識のうちに、やっぱりいいかって思ってしまう。(略)(10/23)、2人(ディスカッションの相手)から猛反発くらった。そこから自分の意見出すことに抵抗感を感じるようになった。別に自分の意見でも、例えば、今の経済問題についてどう考えてとか、僕の主観とかじゃないなら、まだ意見は出せるんですけど、自分の判断とかになってくると、僕は人から変とかよく言われるから、「変なんかなあ」とか思って……。頑張っ出てしても、そんな反発受けるんだったら、「もうええわ」って……Yes/Noなら、人数に関係なく言えるんですけど、実際意見を言うとなると、言えなくなる。受け入れられるかどうかという緊張感、プレッシャーがある。で、言えなくなった。

その代わりに、それがうまくいった場合の充実感も大きいと思われる。高い動機を維持し続け、この授業に満足できた学生は、大体、自分の中核となる問題を設定し、それに自分自身が十分にコミットしながらディスカッションを展開し、課題に取り組むことのできた者であったといえる。

〈教育学部1回生 M. K.〉(この授業受けて)良かったと思います。振り返れば振り返るほど。最初先生言っていましたやん。これ、毎回出るの結構きついで、全部終わった後に得られるものはでかいって。ほんまにそうなんかな、と思ってんですが、ほんまにそうでしたね。レポート出すときはやっぱりしんどくて、こんな面倒くさいなーとか、原稿抱えて思うことはあったと思うんですが。(略)一番思ったのは、最終課題の原稿。作成の時は自分で考えて作るけど、1回目の文句言われた時(11/20)、第二次原稿の作成の時は、家で、「まだ書かなあかんのか」と思って苦労したんですが。でも、結果的に、最後の原稿と最初の前稿比べたら、明らかに最初はしょぼいんですよ、稚拙っていうか。やっぱり、苦労したら、実は実るなっていうのが分かったんで。今まで、一般教養とかのレポートと違って、出せば単位もらえるやろうっていうくらいの簡単な動機なんで、見直しとかもほとんどせずに出すって感じだったんですが、ここは出した後は人から批評されて、もう一回書いたらまた批評されて、最後はみんな、全員の意見が来るっていう、すごい発表の場だったんで。その分プレッシャーがあって、家ではやっぱり鬱々となりますよね。過程はやっぱりしんどかったですね。

このような“しんどい”作業は、ある程度問題意識へのコミットがなければ続けられない。苦労した甲斐があったと感じられたのは、レポートがよくなっていったという自分の成長を実感できたことや、自分の中で設定した問題が形になったという喜びによると思われるのである。

また、このような自ら話題を設定するという方針故に、ディスカッションへの不安が払拭された学生もいた。

〈工学部1回生男子、Y. T.〉この授業のディスカッションっていうのは、自分の持ってきた話題についてディスカッションするっていうことで。そこまで難しいものでもなく。結構身近な話題といえば身近な話題なんで。やりやすいっていう感じですね。(略)何についてディスカッションするかっていうのが最初分かってなかったから(それが不安だった)。(略)(思ったより堅苦しいものではなかったのは)多分やりやすい話題で、結構自分のやりやすい感じで出来たっていうところが堅苦しくなかったという印象を受けたんじゃないかなと思うんですけど。

もちろん、このような個別の問題設定は、ディスカッションする双方において議論できる共有項が見出されなければならない。たとえば、相手の話を面白く聞けなかったり、議論への興味がわかなくなったりした学生もみられた。

〈総合人間科学部1回生男子、O. Y.〉後半になるにつれてちょっと(意欲が薄れた)っていうのはある。理由は、大体言っていることが同じように聞こえる。(略)議論してもいつも答えが決まっている。で、議論で僕の考え方を押しつけてもどうにもならないので、その辺。

〈農学部1回生男子、S. M.〉僕が話した人の何人かは、授業に参加するために無理矢理題材をもってきているような印象を与えるような人がいて。どっちかといったら僕もそのタイプ。どうしたらいいかわからないから、これを考えてみよう、と。そ

ういう人と話すときはそういう人間同士が会話しててもあまり発展しない。お互い分かってない者同士が浅い議論して、これ何してるんやろーってことだったんで、あまり得るもんないなーと。お互いの今ある考え方と、今ある知識をもって、どんぐりの背比べっていうのは違うけど、つたない者同士がもがいてる、みたいな、そういう感じに思えた。

ディスカッションの場を対象化してしまうと、その場との距離が出来てしまい、十分にコミットすることは難しくなる。後者の学生において明確に報告されているが、その距離ができるのはおそらく、自らの問題意識の設定プロセスにおいてすでに、“そのような問題を設定する自分”を対象化してしまったために、ディスカッションに参加する主体との距離が生じるのではないと思われる。やはりそういう場合には、ディスカッションを通しての充実感も、当然次回へのモチベーションも得難いと考えられる。コミットできない学生をコミットさせるのは難しいが、まずは、その学生本人がコミットせざるをえない問題を設定できるようなフォローが必要であろう。

(2) 授業の目的における自由度が与えた影響

自分でテーマを設定するということともつながっているが、本授業は、その目的もかなり自由に設定されていたところがあった。もちろん授業のプロセス自体は学生にゆだねられていたところが大きいし、その中でどこに向かうのか、ということは、個人の問題意識のあり方に拠るところも大きかった。それは、この授業の目的が、大学において学びをいかに位置づけるのかを学生に模索させるというメタ的なところにあったことによるのであるが、学生はそのような、いわば不安定な枠組みの中で、自分たちなりに議論の足場を固め、プロセスを進行させていった。

この点もまた、学生の動機に影響を与えていた。だが、その作用自体は不明瞭なものであった。

〈医学部1回生女子、O. F.〉先生がやって欲しいこと、というのが、方法論的には分かるけど、何をしてるのかというのが自分の中でわからないというのが意外とあって。(略)先生、すごい夢もってるけど、皆なんか何をしたいのか、きっちり分かってた人は何人いるのかしら、という感じで。(略)とりあえず行き当たりばったりで行くしかないかな、と。知識を取り入れるって授業じゃないから、とりあえず行って、とりあえず「私は～です」というのをぶつけてみたらいいのかなあ、と。(略)とりあえず不思議でした。あの時間はずっと。ずっとずっとなんか突然放り出された羊のように、どこへ行けばいいのかもわからず。で、先生がなんか一人頑張ってるし、やっぱりこれは頑張らないと、と思いながら。なかなか。そっかーとか思いながら。もちろん、色々考えたっていう意味では、とりあえず考える授業だっていうのは分かったんですけど。(略)でも、とりあえずこれは、「先生のこの熱さはなんだろう？」とか「何言ってるんだろう？」とか思いながら。とりあえず。でも、「先生いい人だなー」とか、そういう関係ないことを思いながら。(略)それにつられる感じで。とりあえず、やることだけは言われてるから、「これをやったらいいのかな」と思いながら。(略)本当に、これはぶっつけな授業というか。とりあえず「わかんないから行って来るー」という、そんな感じで。

〈農学部1回生男子、S. M.〉どうも僕はこの授業の主旨が理解できなかった。どうしても心理学って言うものに対する固定観念みたいなものが僕の中にあった。それとこの授業とのギャップに自分がついていけないみたいな感じで。最後までよくわからなかったといえわかりませんでした。(略)大学生の心理学って名前はすごい抽象的。大学生の心理学ってどういう意味？ というか。たとえば、僕は今大学生、で、僕が考えていることは僕の心理。僕が考えていることは、他の誰でも一緒ですけど、一人の人間が考える事って多岐に渡ってる。そんな自分が考えることすべてが大学生の心理やけど、そんな、なんでもかんでも議論していいのかどうかと。(略)そこら辺を、どこまで要求されているかわからなかったんで、全体として授業で何を要求されているかわからなかった。

前者の学生は、わからないからこそ出席し、その意味を見極めようとしていた学生であり、後者の学生は、わからないからこそ議論が発展しなかったと述べている。このような自由度の高い授業、混沌としてつかみどころのない授業の場合、授業そのものへの価値づけを即座に行うことが難しいと思われる。たとえば、前者の学生は、そのような混沌とした授業であり、授業自体の価値が見えにくいという条件を、授業者の存在価値にゆだねることで処理している。自由度の高い授業というのは、答えが見えにくい分、わからないという感情を引き起こしやすく、それをどう受け止めるのかという姿勢によって魅力的なものにも価値のないものにもみえてくるのであろう。

また、出席を続けた理由として「他者に迷惑がかかる」ということが指摘されることもあったわけだが(表9参照)、

このような自由度の高い授業であればあるほど、授業者のマンパワーや参加学生とのコミュニティ意識といった、授業の内容というよりは対“人”との関係を授業内で学生自身がどう感じ取るのかということによって大きく異なってくるようであった。

2-5. 学生の授業参加をとりまく状況

これまで、授業の特徴との絡みにいて、学生の受講動機がいかなる影響を受けるのかについて検討してきたが、本授業は言うまでもなく、大学における授業である。大学における授業は、高校までのそれとは異なり、非常に自由度が高いものである。また、個人の生活も自由度が非常に高い。ある者はクラブに入って熱心に活動しているだろうし、バイトに精を出す者もいるだろう。将来に備えてダブルスクールに通う者もいる。大学生生活は、そういった、大学外での活動も含めた中で成り立っている。その中で、彼らは大学の授業に参加している。

そのため、大学の授業に対する受講動機は、授業だけ見ても把握しきれないところがあると考えられる。彼らの日常のあり方という個人レベルの生活スケジュールの問題、特に1回生にとっては大学入学1年目ということもあり、他の講義との兼ね合いの問題、また、授業とはまったく関係ないところで繰り広げられる生活世界で受けた心身状態の変化の問題、さらには、参加学生の大学授業に対する基本的な見方の問題などがあると思われる。まさに様々な要因が学生の受講動機に影響を及ぼしているのである。大学授業に対する見方などは、学生をとりまく友人たちのあり方や大学に流れる文化といった、個人を越えたところのものに大いに影響を受けていると思われる。

ここでは、特にインタビューによって得られた情報をもとに、いかなる文脈のもとで彼らの受講動機が存在するのかを探り、“大学生”としての学生と授業との関わりを考える一助としたいと考える。

(1) 学生のスケジュールの問題

ごく稀に、「暇だから、ボーッとしているよりは授業に出ていた方がいいから」という学生も見られたが、それよりはるかに多くの数で、「忙しい」という言葉が聞かれた。学生たちは、かなりハードなスケジュールをこなしながら毎日の生活を送っているようであった。その中で、そういった彼らの活動の一つとして、この授業が彼らの多忙なスケジュールに組み込まれていたと考えてよいであろう。忙しさというのは、おそらく授業の負担に対する認知を決定づける要素となっている。

〈経済学部1回生女子、I.R.〉「なんでこんな授業やってんねん!/?」と思った。こんな忙しいのにこんなに手のかかる授業で。レポートの時期(最終稿)がマックスに忙しい時期だった。(略)11月は、最低週3バイトして、サークルに一回行って、で、第3週、4週は土日が(体育会系クラブの)試合。学祭も前夜祭は部の方でお店を出したから手伝いで、NF祭中も一日、クラスの方の手伝いをしたり。明らかに殺人的な忙しさ。(略)試合も大きい試合だったから、クラブを週4回とかしていた。授業も削られていく。(略)試合も練習したけどダメで結構ひどい時期。土日試合とかがあったので、バイトもずらしたりしてて、11月祭が終わってからは週5とかでバイトしてた。

当然、他の授業との兼ね合いも出てくる。また、3限の授業であるため、昼休みにいかなる活動をするのかによっても、授業にどのような状態で参加するかは異なってくる。

〈工学部1回生、Y.T.〉この日、昼からじゃないですか。ちょうど2限にスポーツ実習があるから、学校には来てるんですよ。だから、遅刻はまずしない。

〈医学部1回生女子、O.F.〉火曜日は授業に出なくてもいい日。他にも授業はとってるけど、いくらサボってもテスト前にプリントは絶対やってくる。般教の方は、こちらはシケタイ(試験対策)がすごいから、誰かが絶対出席して、プリントは絶対getしてくれてるから、出席が必要な授業以外はほとんどでなくていい。火曜日と木曜日はほとんど出なくてよくて、自分の興味のある授業だけ出るという感じ。本当だったらこの授業をとらなかったら火曜日はほとんど休みだった。これをとってしまったが故に朝から「そうだ、今日は学校に行かないといけないうんだ、3限だよ3限」と思って起きる。

〈教育学部1回生男子、H. Y.〉ここ(11/6)、数字は5って書いてますが、この時が一番辛かったです。NF前で。演劇やったんですよ、NFで。なんかすごい忙しくて。出るかどうか最後まで迷ったんですけど、ここで出なかったらなんか嫌だしなと思って、(それまで)全部出てるのに。それなら出ちゃって感じ。授業自体嫌じゃなかったんで、休みたくもなかったんですけど、体の方が……

どのようなスケジュールで日々を過ごし、大学での時間割をどのように組んでいる学生であるのか、その辺りも実に様々なのである。また、その弊害が、授業の課題停滞まで及んだりした場合、自体は深刻になる。

〈工学部2回生男子、O. M.〉途中、行きたかったけどちょっとバイトが時間通りに終わらなくて、2回くらい続けて行けなくて、それでレポートが出せなくて、メールチェックもいつも遅くて見逃して。それからうすれてはいる。

(2) 生活における心身の変化の問題

大学生活は、授業時間だけで進行するわけではない。別の土地から来た学生は、初めての一人暮らしをしたり、友達作りに奔走したり、新たな自分の活動場所の足固めをしたりしなくてはならない。また、人間関係や恋愛問題など、人間としての活動において、様々な問題にぶつかりながら乗り越えていかねばならない時期でもある。大学生は授業に出て学ぶだけではすまされない。学生たちは、そのような人生上の時期を過ごしている。

その中で、常に一定の心身の状態を保つことができていないわけではない。時には精神状態が不安定になり、そのために授業への動機が揺らぐこともあろう。自分の状態の傾きが、授業にまで般化されることもあるかもしれない。この授業においては特に、その日常が密接に絡んでくると述べた学生もあった。

〈経済学部1回生男子、N. H.〉自分の精神状態と授業内容は多分絡んでますね。10/23はねえ、多分このときが一番忙しかったんですよ。精神的にせっぱ詰まって、寝れなかった時あったんで。(学祭の関係で)全く授業に関係なく。11/20くらいは宿題持ってきてなくて、かなりやる気なかった覚えがありますね。宿題やってきてなくて。(略)多分この頃から12月病の前兆あったんでしょね。(略)(授業以外の面でのことが結構影響)それはしてると思いますよ。みんなしてないんですかね?特にこれ結構、自分に立ち返るといって、普段は初対面や授業で話さないところまでいくから、結構立ち止まってしまうんじゃないですか。

〈工学部1回生女子、S. Y.〉11月の後半、私生活でも人間関係がうまくいかない状況だった。人間恐怖症みたいな感じだった。人とあんまり接したくない状況だったので、ちょっと辛い時期があった。考えもマイナス思考だし、授業に行っても自分の意見が言えないし。

先に述べたが、この授業はかなり自己への意識を高める授業である。そのような要素もあり、精神的に不安定な時にはこの授業への参加はきつかったのではないと思われる。また、体をこわしたり病気をしたりというのは、自分の動機とは全く別のところでやってくる。しかも、高校のように欠席届などを出さないため、授業者側は、学生の動機の低下か、それともやむを得ない欠席なのか、判断できないのである。

〈文学部1回生男子、A. S.〉陸上部にお世話になって、腰が痛くて休んでた。11月頃。それでちょっと2回くらい休んでた。

(3) 大学授業の基本的な捉え方の問題

インタビューにおいて、出席理由をたずねた際に、「授業には出るようにしている」と答えた者が数名いた。だから、この授業も出席し続けたというのである。

〈文学部1回生男子、A. S.〉(授業にある程度)出てるうちに嫌になって出なくなることもある。ただ、あまり理由なく出ないっていうのはしないつもりになっている。

その一方で、大学の授業にはよほどの必然性がないと出席しないという文化を踏襲している友人たちが参加学生を

取り囲んだりしていた。

〈医学部1回生、O. F.〉 阻んだのは、周りの人。私は授業はこれに来てたりするけど、周りは家で遊んでたり、どこかで遊んでたりして、その時に「そんな頑張らんでいいやん」とか言われたら「ああ、そうかな」とかたまに思って、言われてこなすのは私の周りは皆すごい得意だけど、わざわざそんな自分でやろう、とかそんなしんどい授業とらんでいいやん、とかって言われたら、「ああ、そうかもな」って一瞬思ったりした。

〈経済学部1回生女子、I. R.〉 工学部は必須科目が般教でも存在している。選択の余地はほとんどない。しかも単位として認められるB群が結構大変みたいで、A群までは全然手が回らない。B群のは全部専門に直結している般教だから、それやったら全部専門にしていればええやん、と。(略) 同じ部の私の友達で工学部の情報の女の子がいて、私が大学生の心理学とって言って言ったら、「あんなめっちゃめんどくさいやん、うちの友達皆帰ったで」と言われて。(略) 情報とか特に大変やと思うし、そういう般教に対するとらえ方が全然違うから。ただでさえ、B群が大変なのにA群まで手が回るか、と。(略) いわゆる有名な楽勝科目で単位をとろうというのが結構。

このように、授業とはかけ離れた日常において、いかに授業を意味づけ、位置づけていくのかは個人にゆだねられているのである。授業者は、その彼らの大学生活の一部に存在しているにすぎない。そして、学生たちは彼ら自身の生活の中で、授業を位置づけているということを、我々は知らねばならない。

3. まとめと今後の課題

「大学生の心理学」という授業は、様々な点でこれまでの授業とは異なる性質をもつものであった。授業の構造という点でも、また、課せられる課題の多さという点でも、学生達の参加に影響を及ぼすような特徴もいくつかあった。ここで取り扱った学生達の姿は、授業において主体的に動かねばならないという状況において、また、それゆえに受ける様々な負担の中で、それでもある程度は出席を続けた学生達である。

その学生達は、なぜ出席をし続けたのか。一言で言えば、ディスカッション中心の授業であったという点——それは、話したいことを率直に話せる場が提供されるという点において説明されるのである——において、学生達を引きつけていたようであった。だが、単にディスカッション中心であればよいかというところももちろんそうではない。単に積極的に参加するというだけでは、本授業のように自らテーマを設定し、探索していくことを求められる授業では通用しない。そこに問いを進める過程などが伴わないと、ディスカッション自体がゆきづまるからである。ディスカッション中心の授業にひかれ、常に高い動機をもって自分なりに何かを学んだという学生は、ディスカッションでの問題に十分コミットでき、率直に意見交換ができた学生であった。本授業でのディスカッションテーマは個人によってそれぞれ設定されたものであったから、ディスカッションにコミットできるだけの問題を設定できるのか、相手の問題にもコミットできるのか、また、授業で提供されるディスカッションの場であるからこそもたらされる恩恵を十分に享受できるのか——相手のあり方も含めて——という点において、個人差があった。それらが満たされれば学生は満足するかというとそれは定かではない。だが、授業に意欲的に参加するという背景には、やはり自分にとって大切な問題を議論し、相手とも大切なところをやりとりしているという実感や、それによって何かを得られているというあまり明確ではないが、感じ取られる充実感のようなものがあつたようである。

一方、それらが満たされなければ学生の意欲は必ず低下するかというところでもない。多少の失望や失敗は、もともとの意欲や動機の高さで乗り越えられるようであった。だが、常にその状態が繰り返されると、授業そのものの魅力も減退し、時には授業への参加自体が苦痛になってしまうこともあるようであった。

本授業においては、授業過程を通じてのそのような詳しい変遷の多くは、授業期間が終了したからのインタビュー調査によって明らかになったところであった。それを意欲が低下しかけてしまっている学生のサインをいかにとらえていくのか、そして、それに対してどのように、どの程度の範囲まで、応えていくのかということは、今後模索を続けていかねばない。

また、学生の授業への参加ということを考える際には、そのような授業への関わり方、授業プロセスにおいて何が起きているのかということが中心的な問題となるのであるが、同時に、その周辺に存在する事情もとらえることで、

授業に対する関わり方というのをもっと包括的にとらえられると思われる。授業者が学生を考えるときには、授業に出席している姿がすべてになってしまうが、学生にとっては授業への出席も生活の中の一つである。ましてや、ある個別の授業は生活の中に位置付く“大学の授業”の中の“一科目”ということになる。“大学生自身に焦点をあてた教育研究”(溝上、1995)ということを考える際には、その辺りの意識の前提のズレも十分自覚しておくべきである。もちろん、実際に“大学生自身に焦点をあてた教育研究”を進める際に、そのような学生側の事情や文化をどこまで考慮しなくてはならないのかということ自体もまだ模索の段階にあるだろう。だが、授業内だけではない事象も、学生の授業への参加に対して影響を与えているということは少なくともおさえておくべきであろう。

注

- 1 京都大学に限らず、大学の授業に関する情報としては、公的に配布されるシラバスのみならず、授業のおもしろさ、単位のとりやすさ、出席の必要性などが上回生によって報告された“大学講義情報”などがしばしば存在する。だが、本授業の場合は、開講一年目ということもあり、そのような“裏情報”は存在しない。担当授業者に関する情報が回っている可能性はあるが、少なくとも授業の性質などについては、学生はシラバスを見て情報を得ていたと考えられる。
- 2 京都大学は2001年度はまだセメスター制をとっておらず、後期の授業であっても4月の時点で受講登録をしなくてはならないしくみになっていた。

引用文献

- 赤堀侃司「大学の教育方法改善に向けて」赤堀侃司(編)『ケースブック大学授業の技法』、有斐閣、1997年、1-17頁。
- Buss, A. H. "Self-consciousness and social anxiety." San Francisco: Freeman & Company, 1980.
- Cooley, C. H. "Human nature and the social order." New York: Schocken Books, 1902.
- Duval, S., Duval, V. H., & Neeley, R. Self-focus, felt responsibility, and helping behavior. "Journal of Personality and Social Psychology." 37, 1979, pp. 1769-1778.
- Duval, S. & Wicklund, R. A. "A Theory of Objective Self Awareness." New York: Academic Press, 1972.
- 速水敏彦「外発的動機づけと内発的動機づけの間——リンク信条の検討——」『名古屋大学教育学部(教育心理学科)』、40、1993年、77-88頁。
- 速水敏彦『自己形成の心理——自律的動機づけ——』金子書房、1998年。
- 川喜田次郎『発想法』中央公論社、1967年。
- Kelly, G. "The psychology of personal constructs." New York: Norton, 1955.
- Mettee, D. R. & Smith, G. Social comparison and interpersonal attraction: The case for dissimilarity. In J. M. Suls & R. L. Miller, (eds.), "Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives." Washington, D. C.: Hemisphere, 1997, pp. 69-101.
- 溝上慎一「大学生の学習意欲」『京都大学高等教育研究』、2、1996年、184-197頁。
- 溝上慎一「学生の理解の枠組みをふまえた授業展開——教授技術論を乗り越えるための視点——」京都大学高等教育教授システム開発センター(編)『大学授業研究の構想——過去から未来へ——』東信堂、2002年、57-86頁。
- 溝上慎一・田口真奈「学生主体の授業KKJ実践における学生たちの学び」『京都大学高等教育研究』、5、1999年、57-84頁。
- 水間玲子「自己嫌悪感と自己形成の関係について——自己嫌悪感場面で喚起される自己変容への志向に注目して——」、教育心理学研究、51、印刷中。
- 日本私立大学連盟(編)『大学の教育・授業の変革と創造——教育から学習へ——』東海大学出版会、1999a年。

日本私立大学連盟(編)『大学の教育・授業をどうする ―FDのすすめ―』東海大学出版会、1999b年.
大平 健『やさしさの精神病理』岩波新書、1995年.

附録1 初回アンケートの内容

(問1) あなたはどのような理由でこの授業を受講しようと思いましたか。

この質問文に続き、40項目の理由の項目を提示(この内容については後述する)。

- (1) “もともと自分の思っていたものとびったりあてはまる” 場合は○、“もともと思っていたわけではないが、言われてみたらあてはまる” 場合は△、“あてはまらない” を右に記入するように指示。
- (2) ○あるいは△と答えた項目について、本授業を受ける上での動機としての重要度を、“非常に重要な動機である” から “全く重要な動機ではない” までの5段階で評定。
- (3) 提示した項目以外に受講する上での大切な理由がある場合は、それを自由記述で回答。

(問2) 本授業に対する期待の大きさはどの程度ですか。

本授業に対する期待の大きさを他の授業に対する期待との比較において、“非常に大きい” から “非常に小さい” までの5段階で評定。

(問3) 本授業はあなたにとってどのような講義ですか。

どうしても取りたい授業なのか否かについて、“どうしても取りたいと思う講義の一つである”、“まあまあ取りたいと思う講義の一つである”、“別にどうでもよいと思う講義の一つである”、“全くどうでもよいと思う講義の一つである” の4段階で評定。

(問4) 実際に受講した中で、おもしろくないと感じた/感じている授業とは。

- (1) その授業はどんなものかについて自由記述。
- (2) なぜおもしろくないと思った/思うのかについて自由記述。
- (3) もっとこうして欲しいと思った/思うことについて自由記述。

(問5) 本授業は何らかの意味をもつものであると思いますか。

→はい/いいえの二択で回答させ、「はい」と答えた者については以下の質問をした。

- (1) どのような点についてそう思うのか、自由記述。
- (2) どんな意味をもつのか、自由記述。
- (3) (その意味は) 日常でも得られるものであるか否か

→はい/いいえの二択で回答させ、「はい」と答えた者に対してはどんな場面で得られるのか、「いいえ」と答えた者に対してはなぜ得られないのかを自由記述。

(問6) 本授業に対する不安が何かありますか。

→はい/いいえの二択で回答させ、「はい」と答えた者についてはその内容を自由記述。

附録2 リフレクション・シートの構成

(問1) 今日のあなたの活動を振り返って、何を議論したか、あなたはそこで何を考えたか、何を感じたかを書いてください。(A4判1枚程度の余白)

(問2) 今日の授業で、あなたにとっての意味ある気づきや発見が何か得られましたか。次のいずれかに○をしてください。

* どんなささいなことでもけっこうです。

この問いの後に、“得られた”、“得られなかった”の選択肢が与えられた。そこで“得られた”と答えたものには、以下の問3に、“得られなかった”と答えた者は、問4に回答するよう求められた。その後はいずれの者も問5に進むよう指示された。

(問3) (1) その気づきや発見とは何ですか。

(2) それはどのようなきっかけで得られましたか。

(3) あなたにとってその気づきや発見はどのような意味がありましたか。

(問4) どうして、あなたにとっての意味ある気づきや発見が「得られなかった」のでしょうか。考察してください。

(問5) 今日の反省をふまえて、次週はこんな課題や問題をさらに追求してみたい、あるいはこんなことを議論してみたいということを挙げてください。

(問6) ディスカッション・グループの他のメンバーに対して、感想や意見を送ってあげてください(次週その人のリフレクション・シートに貼ります)。* 良かったところを中心に書いてください。また各ポストイットの(上に)相手の名前を、(下に)自分の名前を必ず書くこと。

この教示に続く欄には10cm四方の付箋用紙が2枚貼られており、学生は自分の相手に対するメッセージをこの付箋上に書いた。

(問7) 授業が始まる前の授業への参加意欲はどの程度のものでしたか。

その回の授業への参加意欲について、“頑張って参加しようと思っていた”、“どちらかといえば頑張って参加しようと思っていた”、“どちらともいえない”、“どちらかといえば参加する気分ではなかった”、“参加する気分ではなかった”の5段階で評定。

(問8) 今日の授業への満足度はどの程度のものでしょうか。

その回の授業の満足度について、“たいへん満足している”から“まったく満足していない”までの5段階で評定。

附録3 最終アンケートの内容

(問1) 本授業に対するあなたの期待についてお尋ねします。

(1) 本授業に対する当初の期待は何でしたか。

(2) 本授業に対する期待について、最初と今とで何か変化がありましたか。

期待の内容や程度などを考えて、「はい」、「いいえ」のいずれかを選択させた。それに続き、「はい」と答えた者は、①その変化の具体的内容、②期待が変化したきっかけや原因、について自由記述。

“いいえ”と答えた者は、本授業に対して期待が変わらなかった(同じ期待を持ち続けた)理由について、自由記述。

(問2) 本授業への出席状況についておたずねします。

(1) 本授業への出席状況について、“毎回遅刻せずに出席した”、“遅刻はしたが、毎回出席した”、“1～2回休んだが、割とよく出席した”、“欠席は半分以下であるが、何度かあった”、“半分以上出席しなかった”の5段階で評定。

(2) 出席状況についての回答にもとづき、出席が多かった者はその理由を、欠席が多かった者はその理由を自由記述。

(3) 本授業への出席に対して、抵抗を感じたことがあるか否かについて、“はい”または“いいえ”のいずれかを選択させた。

それに続き、“はい”と答えた者は、①その抵抗感の強さを6段階の数直線上で選択、②その抵抗は何に対する抵抗であったのかについて、自由記述、③当初感じていた不安との関係について、その有無も含めて自由記述。

“いいえ”と答えた者は、当初感じていた不安がその後どうなったかについて自由記述。

(4) 本授業に出席することは、以下のそれぞれの項目についてどう感じられていましたか。

“やる気のないーやる気に満ちた”、“義務感の小さいー義務感の大きい”、“ストレスの小さいーストレスの大きい”、“やり甲斐の小さいーやり甲斐の大きい”、“苦痛なー快適な”の対を6段階の数直線上の双方に設置し、あてはまる箇所に○をさせた。

(問3) あなたの本授業のとらえ方についておたずねします。

(1) 本授業に参加している期間、本授業をどのようにとらえていたのかについて自由記述。

(2) 大学生活において、本授業はどの程度重要なものであったのかについて、“全く重要でないー非常に重要である”の対を双方においた6段階で回答させた。

(3) 本授業に参加してよかったと思うかどうかを、“とてもよかった”から“全くよくなかった”の5段階で評定させた。率直に思ったままを答えるように指示した。

(4) 前問において、なぜ参加してよかったのか、あるいはよくなかったのか、その理由を自由記述。